

Patrícia Kertes (Budapest)

## **Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema *Über mich selbst***

### **1 Einleitung**

Im vorliegenden Beitrag wird die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht durch ein konkretes Unterrichtsbeispiel veranschaulicht. In der thematischen Unterrichtseinheit *Über mich selbst* stehen drei Texte im Mittelpunkt: Der Text *Über mich selbst* von Heinrich Böll, der Text *Születtem Magyarországon* von Tamás Cseh und Géza Bereményi und Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst*. Anhand der Beschreibung, Analyse, Reflexion und didaktischer Kommentare der einzelnen Schritte der Textarbeit wird gezeigt, wie vielfältig literarische Texte im DaF-Unterricht einzusetzen sind. Ein besonderer Akzent wird darauf gelegt, wie die Arbeit mit literarischen Texten durch die Auseinandersetzung mit Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Selbsterkenntnis und zur Standortbestimmung beitragen kann.

### **2 Vorüberlegungen**

#### **2.1 Zielgruppe und Zielsetzungen**

Die vorliegende Textarbeit wurde für Studierende, die Germanistik als Hauptfach studieren, zusammengestellt. Die Zielgruppe der sogenannten „Major“-Studierenden zeichnet sich durch heterogene Sprach- und Vorkenntnisse aus. Bis zum zweiten Studienjahr, in dem die Zielgruppe der vorliegenden Textarbeit studiert, gleicht sich das sprachliche Niveau mehr oder weniger an. Am Ende des ersten Studienjahres legen die Studierenden die Grundprüfung ab, in der ihre Sprachkenntnisse und

ihre landeskundlichen Kenntnisse geprüft werden. Nach der erfolgreichen Ablegung der Grundprüfung haben sie im dritten und vierten Semester die Möglichkeit, je nach Interesse aus dem thematisch vielfältigen Angebot der Spezialseminare zu wählen. Die Textarbeit zum Thema *Über mich selbst*, die im Folgenden beschrieben, analysiert und didaktisch kommentiert wird, wurde für eines dieser Spezialseminare konzipiert.

Die Zielsetzungen, die für jeden Kurs im Bereich der Sprachpraxis als maßgebend gelten, liegen auch dieser thematischen Einheit zugrunde: Die Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und landeskundlich-interkulturellen Kompetenz. Der Schwerpunkt liegt bei dieser Einheit in der Förderung der Textkompetenz mit besonderer Berücksichtigung landeskundlicher und interkultureller Inhalte, wobei auch einer intensiven Spracharbeit eine bedeutende Rolle zukommt. Die Förderung der oben genannten Kompetenzbereiche kann nur mit Hilfe der Herausbildung autonomen Lernverhaltens verwirklicht werden, auf deren Förderung großer Wert gelegt wird (Kertes 2015a: 109f.; Kertes 2015b: 110f.). Diesen grundlegenden Zielsetzungen kommt als ein weiteres Ziel die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung vor allem unter den beiden Aspekten der Selbsterkenntnis und der Standortbestimmung zu, zu denen die Arbeit mit literarischen Texten beitragen kann.

#### *Didaktischer Kommentar:*

Bei der Planung dieser thematischen Einheit werden die Zielgruppe, deren sprachliches Niveau und fachliche Vorkenntnisse sowie die Zielsetzungen berücksichtigt. Bei den Zielsetzungen werden neben den allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts wie Förderung der kommunikativen Kompetenz, Handlungskompetenz, Textkompetenz und landeskundlichen und interkulturellen Kompetenz auch die in den curricularen Grundlagen formulierten weiteren Ziele in Betracht gezogen wie die Ziele im Nationalen Grundlehrplan, in den Rahmenrichtlinien und in den lokalen Lehrplänen – im Falle des universitären Deutschunterrichts im Curriculum für das Fach Germanistik (Kertes 2015a: 110).

Der Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht trägt zur Verwirklichung der oben genannten Zielsetzungen bei: Literarische Texte bieten Anreiz zur echten Kommunikation, sie fördern die Lust am Lesen und erhöhen den Motivationsfaktor für das Lernen. Durch die Arbeit mit literarischen Texten wird ermöglicht, die Persönlichkeitsentwicklung bei Lernenden zu fördern, indem sie sozial, emotional und kognitiv angesprochen werden. Des Weiteren können literarische Texte durch ihre Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt den Lernenden die Möglichkeit aufweisen, ihren

eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern und ihren eigenen Blickpunkt zu relativieren (Ehlers 2010: 1531).

## 2.2 Themenwahl und Textauswahl

Die vorliegende Unterrichtseinheit basiert auf dem Thema *Über mich selbst*. Durch dieses Thema wird den Studierenden ermöglicht, sich mit sich selbst, bzw. mit Fragen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen, wobei diese Auseinandersetzung vor kulturellen und geschichtlichen Kulissen abläuft. Der Unterrichtseinheit liegen drei Texte zugrunde: Der Text *Über mich selbst* von Heinrich Böll (vgl. Anhang 1), der Text *Születtem Magyarországon* von Tamás Cseh und Géza Bereményi (vgl. Anhang 2) und Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst*.

### *Didaktischer Kommentar:*

Bei der Didaktisierung literarischer Texte werden die Lehr- und Lernzusammenhänge thematisiert. Die literarischen Texte sollen in den folgenden Analyserahmen gestellt werden: Der Text wird u.a. im Hinblick auf Lehrziele und Lernziele bewertet und in seinem Bezug zu Lernenden, zu den Lernkontexten und -traditionen, zu seinem Umfang und Schwierigkeitsgrad, zu seinen Anknüpfungsmöglichkeiten, zu seinem Aufbau und zu seinen Inhalten analysiert (Ehlers 2010: 1532; Feld-Knapp 2016: 199f.). Literarische Texte mit landeskundlichen Inhalten – wie auch der Text von Heinrich Böll – sind Zeugnisse fremden Lebens, sie geben Einblick in Schicksalszusammenhänge, Glaubensvorstellungen, Wertsysteme und soziale Hierarchien und thematisieren den Bereich des Mentalen mit seinen Wertvorstellungen, Glauben, Ideen, Meinungen (Ehlers 2010: 1535).

## 3 Reflexion über die Arbeit mit literarischen Texten zum Thema *Über mich selbst*

### 3.1 Über mich selbst von Heinrich Böll

#### 3.1.1 Vor dem Lesen: Aktivierung der Vorkenntnisse und Vorentlastung

Heinrich Böll hat das literarische Kurzporträt *Über mich selbst* im Jahre 1959 geschrieben und schildert darin seine wichtigsten Lebensereignisse. Das Porträt umfasst mehr als vier Jahrzehnte seines Lebens, vier Jahrzehnte der deutschen Geschichte, vier Jahrzehnte seiner Heimatstadt Köln.

Bei der Aktivierung der Vorkenntnisse und Vorentlastung werden Schlüsselwörter in drei Themen (Köln, Heinrich Böll und dem behandelten Abschnitt der deutschen Geschichte), die dem Kurzporträt zugrunde liegen, hervorgehoben, die das Verstehen des Textes ermöglichen bzw. erleichtern, indem das zur Interpretation nötige Hintergrundwissen bereitgestellt wird:

- Köln – Daten, Geographie, Geschichte, Bevölkerung, Politik (Konrad Adenauer), Kultur und Sehenswürdigkeiten, Sprache
- Heinrich Böll – Lebenslauf; literarische Laufbahn mit besonderer Berücksichtigung literarischer Strömungen der Nachkriegsliteratur wie Trümmerliteratur, Gruppe 47; Werke
- die deutsche Geschichte – wichtigste Ereignisse zwischen 1917 und 1959.

Die Vorentlastung erfolgt mit Hilfe von Ergänzungsmaterialien, von Texten, Karikaturen (vgl. Anhang 3), Bildern, die teilweise von den Lernenden vorbereitet, teilweise vom Lehrenden zusammengestellt werden. Die Bearbeitung der Ergänzungsmaterialien erfolgt in Gruppenarbeit, die Ergebnisse dieser Gruppenarbeit werden im Plenum präsentiert und zur Diskussion gestellt. Bei diesem Arbeitsschritt ist vor allem vernetzendes Denken vorausgesetzt: Da die Lernenden über gute Vorkenntnisse verfügen, sollen sie aufgrund ihres vorhandenen Wissens neue Perspektiven schaffen. Wie die vorhandenen Kenntnisse auf diese Weise vertieft, erweitert und bewusst gemacht werden können, kann durch das Beispiel der Arbeit mit den Karikaturen veranschaulicht werden. Statt einer trockenen Aneinanderreihung der geschichtlichen Daten wird mit Hilfe von pointierten Zeichnungen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ein leichter Zugang zum Verständnis der deutschen Geschichte gesichert. In diesem Sinne liegt die Beschäftigung mit der Geschichte darin, vor allem Fragen zu stellen. Die bearbeiteten Themen sollen auch miteinander in Verbindung gesetzt werden, wie es zum Beispiel durch das Lesen und Bearbeiten einer Reportage *Die fünf Köln des Heinrich Böll* (Schulz 2008) ermöglicht wird, in der die behandelten Informationen in ein neues Licht gerückt werden.

#### Didaktischer Kommentar:

Bei diesem Arbeitsschritt sollen die Vorkenntnisse nicht nur aktiviert, sondern auch systematisiert werden. Durch eine Systematisierung wird ermöglicht, das vorhandene Wissen neu zu strukturieren. Obwohl das Bereitstellen von Vorwissen für literarische Texte nicht in jedem Fall empfehlenswert ist, weil die Interpretationsmöglichkeiten dadurch determiniert werden (siehe Ausubel-Forschung 1968), ist dieser Arbeitsschritt bei dem Böll-Text unverzichtbar. Die landeskundlich relevanten Themen sind der Zielgruppe mehr

oder weniger bekannt, da sie die Grundprüfung abgelegt haben. Die während des Studiums erworbenen Kenntnisse – vor allem im Bereich Landeskunde – gelten als gute Grundlagen für das Textverstehen, aber die inhaltliche Komplexität und Implizität des Böll-Textes setzen weitere Kenntnisse voraus, um den Sinn des Textes deuten zu können. Die Anlehnung an die Aktivierung der Vorkenntnisse hat das Ziel, die neu erworbenen oder erweiterten Kenntnisse in das eigene Vorwissen einzuordnen. Die Diskussion in der Gruppe trägt dazu bei, die Perspektiven der Anderen kennen zu lernen und das eigene Wissen zu erweitern (Kertes 2015a: 110ff.).

### 3.1.2 Lesen

Während des Lesens haben die Lernenden die Aufgabe, die Schlüsselwörter und die wichtigsten informationstragenden Elemente des Textes zu markieren.

#### Didaktischer Kommentar:

Der größte Unterschied zwischen dem fremdsprachlichen und dem muttersprachlichen Literaturunterricht besteht in den Besonderheiten fremdsprachlichen Lesens wie die Verringerung der Lesegeschwindigkeit, das Involvierender Erstsprache, mangelnde Sprachkompetenz, Aufbau des L2-Lexikons, geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, weniger differenzierte Konzepte (Ehlers 2006: 196; Ehlers 2010: 1531; Perge 2017: 95–98).

Beim Lesen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht wird ein bewusstes Leseverhalten vorausgesetzt, um der doppelten Aufgabe, sich gleichzeitig im Text zu orientieren und Distanz zum Text zu halten, gerecht werden zu können (Feld-Knapp 2006: 204). Lernende sollen befähigt werden, mit den Schwierigkeiten umgehen zu können, „das eigene Lernen verantwortlich in die eigene Hand zu nehmen [...] die eigene Lernmethode und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.“ (Wolff 1996: 554f.). Die Lernerautonomie kann mit Hilfe von Lernstrategien, Lerntechniken verwirklicht werden. Auf den Ergebnissen der Bezugswissenschaft basierend lassen sich Lernstrategien „als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“ (Tönshoff 2007: 332f.), die der Lernende absichtlich und planvoll anwendet (Rampillon 2007: 340). Beim Lesen ist es notwendig, Lernstrategien zu verwenden, mit deren Hilfe Lernende während des Lesens den Prozess überwachen, Aha-Erlebnisse reflektieren, sich Verständnisschwierigkeiten bewusst machen, die Probleme überwinden können (Arató 2006: 153). Die Hervorhebung von Schlüsselwörtern gilt als effektive Strategie für die Selektion von relevanten Informationen, für das Erfassen der Kerninhalte (Ehlers 2006: 195).

### 3.1.3 Nach dem Lesen

Als ersten Schritt des Textverstehens diskutieren die Lernenden darüber, welche Wörter sie im Text als Schlüsselwörter markiert haben, und sie begründen ihre Wahl. Bei diesem Gespräch wird ein Vergleich mit den während der Vorentlastung behandelten Begriffen angestellt. Nach dieser Diskussion bearbeiten die Lernenden als zweiten Schritt Aufgaben zum Textverstehen (vgl. Anhang 4: Aufgabenblatt zum Textverstehen): Um über die vielschichtigen Ereignisse einen Überblick zu gewinnen, sollen die Lernenden anhand des gelesenen Textes eine Zeit–Ort–Personen–Geschehen-Karte anfertigen. Nach dieser Übersicht wird das Thema *Vergangenheitsbewältigung–Kollektivschuld* hervorgehoben und aufgrund einer Textstelle mit Hilfe von offenen Fragen diskutiert. Bei der Diskussion bietet sich die Möglichkeit, sich über Leseerfahrungen auszutauschen, Standpunkte und Eigenperspektive zu formulieren und kritisch zu überprüfen. Nach der inhaltlichen Bearbeitung des Textes ist der nächste Schritt die sprachliche Bearbeitung. Die Lernenden bearbeiten den Wortschatz des Textes selbständig, wofür eine ausführliche Besprechung der Möglichkeiten für eine systematische und effektive Wortschatzarbeit (Synonyme, Antonyme, Fremdwörter, Wortfelder, Wortfamilien, Hyponyme, zweisprachiges Glossar) als Voraussetzung gilt. Es wird dabei auch darauf großer Wert gelegt, was die hervorgehobenen Wörter im Kontext bedeuten und wie sie im Text funktionieren. Diese Art und Weise der Beschäftigung mit dem Wortschatz des Textes hat für die Herausbildung autonomen Lernverhaltens eine hohe Relevanz.

#### Didaktischer Kommentar:

Die Diskussion über die Schlüsselwörter des Textes ermöglicht einen ersten Einstieg ins Thema. Nach dem Lesen des Textes eignet sich die Methode Zeit–Ort–Personen–Geschehen-Karte als hilfreiche Arbeitstechnik zur inhaltlichen Bearbeitung des Textes, sowohl zum globalen als auch zum detaillierten Verstehen. Durch die Anfertigung dieser Karte ist es möglich, sich mit den einzelnen thematischen Einheiten tiefgehend auseinanderzusetzen. Da die Tabelle mit eigenen Worten ausgefüllt wird, bietet sich die Möglichkeit, sich vom Text zu lösen. Dieser Schritt hat maßgebende Bedeutung,

[...] weil der Sinn eines Textes nicht einfach abgelesen werden kann, sondern von uns in der Interaktion mit ihm formuliert werden muss. Und dazu gehört auch, dass wir auf den Sinn des Textes antworten. Würden wir nicht antworten, bliebe das, was der Text sagt, wirkungslos und unverbindlich. (Bredella 2002: 41)

Für die Interpretation ist die Bewusstmachung der Dialogizität eine der Voraussetzungen (Orbán 2006: 85). Wenn Lernende intensiv miteinander und

in Bezug auf den Text interagieren, kann literarisches Lernen zur Sprach(en)- und Kultur(en)bewusstheit beitragen (Blell 2012: 12).

Im Zusammenhang mit dieser ästhetischen Erfahrung ist das sprachfördernde Potenzial zu sehen (ebd., S. 20). Wie darauf auch Hallet hinweist, ist im Fremdsprachenunterricht zu bedenken, „dass ästhetisches Erleben und Reflexion stets an das sprachliche Dekodieren des fremdsprachigen Texts und an das Leseverstehen gebunden sind“ (Hallet 2010: 201). Indem literarische Texte gelesen und sprachlich bearbeitet werden, dienen sie sowohl als Rezeptionsvorlage als auch als Sprechanlass. Dieser letztere Aspekt trägt dazu bei, dass Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen ist, sondern in und mit ihr ausgedrückt werden kann, was Lernende selbst betrifft (Feld-Knapp 2015a: 196).

### 3.2 Születtem Magyarországon von Tamás Cseh und Géza Bereményi

Der zweite Text der thematischen Einheit Über mich selbst ist das Lied von Tamás Cseh und Géza Bereményi mit dem Titel *Születtem Magyarországon*. Das Lied wurde von Tamás Cseh zum ersten Mal im Jahre 1979 als Teil der absurden, sich aus Prosa und Musik zusammensetzenden Geschichte *Frontátvonulás* vorgetragen. Die Tätigkeit von Bereményi–Cseh wird auch als Liedtextdichtung bezeichnet (Halmai 2002: 83) und gilt für mehrere Generationen als Referenzpunkt bei der Formulierung des Unsagbaren in Bezug auf Fragen geschichtlicher, gesellschaftlicher oder privater Phänomene. Durch die Lieder wird die einzigartige Atmosphäre der Jahrzehnte vor und nach der Wende hervorgerufen, und es wird auch aufgezeigt, welche Spuren die geschichtlichen Ereignisse in der Gesellschaft, im kulturellen Leben und im Leben der Einzelnen hinterlassen haben.

Im Lied *Születtem Magyarországon* wird die Lebensgeschichte eines alten, 87jährigen Mannes erzählt. Der Ich-Erzähler berichtet darüber, wie er die wichtigsten Ereignisse des 20. Jahrhunderts in Ungarn erlebt und überlebt hat, und formuliert seine Skepsis der Zukunft und den nachfolgenden Generationen gegenüber.

Als Aktivierung der Vorkenntnisse und Vorentlastung findet eine Auseinandersetzung mit Schlüsselwörtern aus dem Text und mit Begriffen, mit deren Hilfe auch implizite Textinhalte erschlossen werden können, statt:

- der Erste Weltkrieg und der Zweite Weltkrieg
- Wendepunkte in der ungarischen Geschichte
- Überleben – Überlebende
- die sogenannte „Herder-Prophezeiung“.

Als Vorentlastung werden nicht nur die oben genannten Begriffe nachgeschlagen. Die Lernenden sollen im Familien- bzw. Bekanntenkreis nachfragen, wie zeitgenössische Geschichte miterlebt wurde. Dadurch wird aus gelernter Geschichte erlebte Geschichte, die auch in einen zeitgeschichtlichen Kontext eingeordnet wird. Die Ergebnisse der Vorentlastung gelten als Diskussionsgrundlage: Die Lernenden können die Begriffserklärungen miteinander vergleichen und die eigenen Lösungen mit den neu gewonnenen Kenntnissen ergänzen. Bei der Präsentation der Recherche über die erlebte Geschichte werden Präsentation für Präsentation neue Perspektiven eröffnet, die Ergebnisse werden auch auf einer höheren Abstraktionsebene systematisiert.

Nach der Vorentlastung wird das Lied abgespielt und der Text mehrmals gelesen. Nach dem Lesen werden die bei der Vorentlastung systematisierten Ergebnisse mit dieser fiktiven erlebten Geschichte verglichen und die ersten Eindrücke besprochen. Um über den ganzen Textinhalt einen Überblick zu gewinnen, wird der Text mit der Methode Flussdiagramm bearbeitet. Diese Methode ist für die Bearbeitung der Texte, in denen Prozesse, (fiktive oder reale) Handlungen, Geschehnisse ablaufen, gut geeignet. Nach dieser inhaltlichen Auseinandersetzung werden die bei der Vorentlastung besprochenen Begriffe auch im Spiegel des Textes interpretiert. Neben der Beschäftigung mit dem Textinhalt wird auch auf Fragen des Stils näher eingegangen. Die Lernenden stellen fest, wie sie die sprachliche Gestaltung des Liedes finden, und machen sich Gedanken darüber, was der Grund für den verbitterten Ton sein kann. Dieser Arbeitsschritt wird mit einer abschließenden Diskussion über das Verhältnis von Fragen der Dreiheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zur Selbsterkenntnis und Standortbestimmung abgerundet.

#### Didaktischer Kommentar:

Wie bereits angedeutet wurde, sollen literarische Texte bei der Didaktisierung im Hinblick auf Lehrziele und Lernziele bewertet und in ihrem Bezug zu Lernenden, zu den Lernkontexten und -traditionen, zu ihrem Schwierigkeitsgrad, zu ihren Anknüpfungsmöglichkeiten, zu ihrem Aufbau und zu ihren Inhalten analysiert werden (Ehlers 2010: 1532).

Bei der Arbeit mit dem Text *Születtem Magyarországon* wurde das Ziel gesetzt, das Verhältnis der Fragen von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft zur Selbsterkenntnis und Standortbestimmung zu beleuchten. Die zum Verstehen relevanten Kenntnisse über die ungarische Geschichte sind Lernenden nicht leicht zugänglich, da die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit in den Schulen nicht so ausführlich behandelt werden, dass eine Diskussion



aufgrund der eigenen Standpunkte und Eigenperspektiven geführt werden könnte. Die Vorentlastung und die Diskussion über den Text bieten Lernenden Anknüpfungsmöglichkeiten an Erfahrungen und Alltagswissen. Des Weiteren ist die Förderung der Fähigkeiten wie Empathie oder Perspektivenwechsel besonders gut über das behandelte Lied zu verwirklichen (Ehlers 2010: 1535). Die Beschäftigung mit der (gelernten und/bzw. erlebten) Geschichte trägt zum besseren Verständnis der Gegenwart bei und gilt als Grundlage und Voraussetzung für eine erfolgreiche und positive Zukunftsgestaltung.

### 3.3 **Texte der Lernenden mit dem Titel *Über mich selbst***

Bei der Textproduktion haben die Lernenden die Aufgabe, ein Kurzporträt mit dem Titel *Über mich selbst* zu verfassen. Vor dem Schreiben werden die textsortenspezifischen Merkmale besprochen: Eine Definition für das Kurzporträt, die Funktion der Textsorte, ihr inhaltlicher und formaler Aufbau und ihre sprachliche Gestaltung. Nach der Besprechung der textsortenspezifischen Merkmale sammeln die Lernenden die Schritte, die man beim Schreiben durchführt und nach denen man eruieren kann, wie der Schreibprozess abläuft.

Didaktischer Kommentar:

Bei diesem letzten Schritt der Textarbeit werden zwei Zielsetzungen in den Mittelpunkt gestellt: Erstens die Lernenden auf persönlicher Ebene anzusprechen und zweitens für die Kreativität der Lernenden Raum zu bieten:

Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lebenswelten kann während der Arbeit mit literarischen Texten oder auch in einer anschließenden Phase der Textproduktion stattfinden. Die Erfahrungen können dann in neue Textwelten einfließen und dazu beitragen, diese bewusster zu verarbeiten und die Persönlichkeit zu entwickeln. (Feld-Knapp 2015a: 198)

Es ist wichtig, vor dem Schreiben die textsortenspezifischen Merkmale der Textsorte zu klären, da Lernende sich in Texten, besonders in literarischen Texten besser orientieren können, wenn sie mit Textsorten bewusst umgehen (Feld-Knapp 2015b: 33f.). Andererseits ist auch auf die einzelnen Schritte des Schreibens einzugehen. Die Lernenden sollen sich der Prozesshaftigkeit der Textproduktion bewusst werden, da nur diese Bewusstheit es ermöglicht, Texte adäquat gestalten zu können. Für die Förderung der Schreibfertigkeit ist die Bewusstheit besonders wichtig, da der Schreibprozess im Vergleich zu anderen Fertigkeiten die größte Selbständigkeit und innere Aktivität voraussetzt (Kertes 2015a: 127).

## 4 Fazit

Az irodalomtanítás meg külön is nehéz. A kultúrához való klasszikus európai magatartás van ugyanis változóban. Úgy mondanám, amerikanizálódik, azaz a gyakorlatiasság kerül előtérbe, a használhatóság, azaz a műveltség önértéke kérdőjeleződik meg. Lényegében az tehát, hogy a világ középpontja a könyv. (Esterházy 1994: 120)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass literarische Texte im DaF-Unterricht vielfältig einzusetzen sind. Durch die Arbeit mit literarischen Texten kann die Persönlichkeitsentwicklung bei Lernenden gefördert werden, die Auseinandersetzung mit Fragen der Vergangenheit trägt zum besseren Verständnis der Gegenwart bei und gilt als Grundlage und Voraussetzung für eine erfolgreiche und positive Zukunftsgestaltung. Auf dieser Grundlage wird Lernenden ermöglicht, den Weg der Selbsterkenntnis und Standortbestimmung zu betreten.

Sei es muttersprachlicher Literaturunterricht oder Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: Die Beschäftigung mit literarischen Texten sollte im Sinne des obigen Esterházy-Zitats einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass die allgemeine Bildung in der Gesellschaft weiterhin als einer der höchsten Werte angesehen wird – damit der Mittelpunkt der Welt (doch) das Buch bleibt.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Bereményi, Géza / Cseh, Tamás (1983): Születtem Magyarországon. In: Bereményi, Géza / Cseh, Tamás: Frontátvonulás. Budapest: Krém. Online unter: <https://csehtamasarchivum.hu/lemezgyujtemeny-track/szulettem-magyarorszagon-eleje> (Stand: 15.08.2018)
- Böhle, Klaus (1998): Kleine Geschichte der Deutschen. Bonn: Inter Nationes.
- Heinrich Böll (1959): Über mich selbst. Online unter: <http://www.heinrich-boell.de/HeinrichBoellUebermich.htm> (Stand: 15.08.2018)
- Schulz, Frederike (2008): Die fünf Köln des Heinrich Böll. Online unter: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-fuenf-koeln-des-heinrich-boell.1076.de.html?dram:article\\_id=175898](https://www.deutschlandfunkkultur.de/die-fuenf-koeln-des-heinrich-boell.1076.de.html?dram:article_id=175898) (Stand: 15.08.2018)

### Verwendete Fachliteratur

- Arató, László (2006): Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos, Lajos (Hrsg.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova. S. 144–160.

- Blell, Gabriele (2012): Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen (=Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (2006): Literatur im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 192–203.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1530–1539.
- Esterházy, Péter (1994): Egy kékharisnya feljegyzéseiből. Budapest: Magvető.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Romane im fremdsprachlichen schulischen Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (=Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 204–215.
- Feld-Knapp, Ilona (2015a): Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen: Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Backes, Johanna / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 194–206.
- Feld-Knapp, Ilona (2015b): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 23–37.
- Halmi Tamás (2002): Műveltség nélküli nemzedék? Kultúra és kulturáltság dimenziói az ezredfordulón. In: Iskolakultúra 8, S. 81–85.
- Halett, Wolfgang (2010): Literarische Kompetenzen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler. S. 200–201.
- Kertes, Patrícia (2015a): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (=Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok 6). Budapest: ELTE. S. 108–134.
- Kertes, Patrícia (2015b): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (=DUFU: Deutschunterricht für Ungarn, Jg. 27). Budapest: UDV. S. 106–120.

- Orbán, Gyöngyi (2006): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Sipos, Lajos (Hrsg.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest: Krónika Nova. S. 78–91.
- Perge, Gabriella (2017): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (unveröff. Dissertation, ELTE Budapest).
- Rampillon, Ute (2007): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 340–344.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. S. 331–335.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 5, S. 541–560.

## Anhang

### 1 Heinrich Böll: Über mich selbst (1959)



*Geboren bin ich in Köln, wo der Rhein, seiner mittelrheinischen Lieblichkeit überdrüssig, breit wird, in die totale Ebene hinein auf die Nebel der Nordsee zufließt; wo weltliche Macht nie so recht ernst genommen worden ist, geistliche Macht weniger ernst, als man gemeinhin in deutschen Landen glaubt; wo man Hitler mit Blumentöpfen bewarf, Göring öffentlich verlachte, den blutrünstigen Gecken, der es fertigbrachte, sich innerhalb einer Stunde in drei verschiedenen Uniformen zu präsentieren; ich stand, zusammen mit Tausenden Kölner Schulkindern Spalier, als er in der dritten Uniform, einer weißen, durch die Stadt fuhr; ich ahnte, daß der bürgerliche Unernst der Stadt gegen die neu herausziehende Mechanik des Unheils nichts ausrichten würde; geboren in Köln, das seines gotischen Domes wegen berühmt ist, es aber mehr seiner romanischen Kirchen wegen sein mußte; das die älteste Judengemeinde Deutschlands beherbergte und sie preisgab; Bürgersinn und Humor richteten gegen das Unheil nichts aus, jener Humor, so berühmt wie der Dom, in seiner offiziellen Erscheinungsform schreckenerregend, auf der Straße manchmal von Größe und Weisheit.*

*Geboren in Köln, am 21. Dezember 1917, während mein Vater als Landsturmmann Brückenwache schob; im schlimmsten Hungerjahr des Weltkrieges wurde ihm das achte Kind geboren; zwei hatte er schon früh beerdigen müssen; während mein Vater den Krieg verfluchte und den kaiserlichen Narren, den er mir später als Denkmal zeigte. „Dort oben“, sagte er, „reitet er immer noch auf seinem Bronzegaul westwärts, während er doch schon so lange in Doorn Holz hackt“; immer noch reitet er auf seinem Bronzegaul westwärts. Meine väterlichen Vorfahren kamen vor Jahrhunderten von den Britischen Inseln, Katholiken, die der Staatsreligion Heinrichs VIII. die Emigration vorzogen. Sie waren Schiffszimmerleute, zogen von Holland herauf rheinaufwärts, lebten immer lieber in Städten als auf dem Land, wurden, so weit von der See entfernt, Tischler. Die Vorfahren mütterlicherseits waren Bauern und Bierbrauer; eine Generation war wohlhabend und tüchtig, dann brachte die nächste den Verschwender hervor, war die übernächste arm, brachte wieder den Tüchtigen hervor, bis sich im letzten Zweig, aus dem meine Mutter stammte, alle Weltverachtung sammelte und der Name erlosch.*

*Meine erste Erinnerung: Hindenburgs heimkehrende Armee, grau, ordentlich, trostlos zog sie mit Pferden und Kanonen an unserem Fenster vorüber; vom Arm meiner Mutter aus blickte ich auf die Straße, wo die endlosen Kolonnen auf die Rheinbrücken zumarschierten; später: die Werkstatt meines Vaters: Holzgeruch, der Geruch von Leim, Schellack und Beize; der Anblick frischgehobelter Bretter, das Hinterhaus einer Mietskaserne, in der die Werkstatt lag; mehr Menschen, als in manchem Dorf leben, lebten dort, sangen, schimpften, hängten ihre Wäsche auf die Recks; noch später: die klangvollen germanischen Namen der Straßen, in denen ich spielte: Teutoburger-, Eburonen-, Veleddastraße, und die Erinnerung an Umzüge, wie mein Vater sie liebte, Möbelwagen, biertrinkende Packer, das Kopfschütteln meiner Mutter, die ihren Herd liebte, auf dem sie das Kaffeewasser immer kurz vor dem Siedepunkt zu halten verstand. Nie wohnten wir weit vom Rhein entfernt, spielten auf Flößen, in alten Festungsgräben, in Parks, deren Gärtner streikten; Erinnerung an das erste Geld, das ich in die Hand bekam, es war ein Schein, der eine Ziffer trug, die Rockefellers Konto Ehre gemacht hätte: 1 Billion Mark; ich bekam eine Zuckerstange dafür; mein Vater holte die Lohngeelder für seine Gehilfen in einem Leiterwagen von der Bank; wenige Jahre später waren die Pfennige der stabilisierten Mark schon knapp, Schulkameraden bettelten mich in der Pause um ein Stück Brot an; ihre Väter waren arbeitslos; Unruhen, Streiks, rote Fahnen, wenn ich durch die am dichtesten besiedelten Viertel Kölns mit dem Fahrrad in die Schule fuhr; wieder einige Jahre später waren die Arbeitslosen untergebracht, sie wurden Polizisten, Soldaten, Henker, Rüstungsarbeiter – der Rest zog in die Konzentrationslager; die Statistik stimmte, die Reichsmark floß in Strömen; bezahlt wurden die Rechnungen später, von uns, als wir, inzwischen unversehens Männer geworden, das Unheil zu entziffern versuchten und die Formel nicht fanden; die Summe des Leidens war zu groß für die wenigen, die eindeutig als schuldig zu erkennen waren; es blieb ein Rest, der bis heute nicht verteilt ist.*

*Schreiben wollte ich immer, versuchte es schon früh, fand aber die Worte erst später.*

## **2 Bereményi Géza – Cseh Tamás: Születtem Magyarországon (1983)**

*Születtem Magyarországon, nyolcvanhét éves vagyok, fejemben összekeveredtek a féldecik, s kormányzatok. Neveltek hazaszeretetre, hittem az Istenben is, harcoltam két háborúban, túléltem, az istenbe is!*



*Elhagytam, kérném, vagy harminckilenc asszonyt,  
s vagy kétannyi elhagyott.  
Tankcsapdádba hugyoztam, ettem lótetemet,  
és mégis itt vagyok.*

*Fejemben egy verkli jár, mely verkli így muzsikál:  
„Túléltem mindeneket, kormányt és féldeciket.  
Egy magyar túlélő, címzetes, vitézlő,  
tönkrement lábain, de áll önök előtt!”*

*Fiamból idegbeteg lett, nem bírta a váltásokat,  
és elnézem az unokámat, látom, hogy gyöngé alak.  
Hogy lesznek ezek túlélők, valami itt korcsosul.  
Kérdezném, hogy száz év múlva ki tud majd itt magyarul?*

*És ahogy magukat nézem, egyik sem betonkemény,  
hát elszállnak az első szélre, mi lesz így? – kérdezem én.*

*Fejemben egy verkli jár, mely verkli így muzsikál:  
„Túléltem mindeneket, kormányt és féldeciket.  
Egy magyar túlélő, címzetes, vitézlő,  
tönkrement lábain, de áll önök előtt!”*

### 3. Karikaturen – gezeichnete deutsche Geschichte

*Adolf Hitler wird  
Reichskanzler  
(Benecke 1998: 60)*



*Neuanfang  
in Ruinen*  
(Benecke 1998: 68)



#### 4 Aufgabenblatt zum Textverstehen zum Böll-Text

1. Ergänzen Sie die folgende Tabelle anhand des gelesenen Textes.

ZEIT	ORT	FIGUREN	GESCHEHEN



**2. Lösen Sie die Aufgaben zum folgenden Zitat.**

*... bezahlt wurden die Rechnungen später, von uns, als wir, inzwischen unversehens Männer geworden, das Unheil zu entziffern versuchten und die Formel nicht fanden; die Summe des Leidens war zu groß für die wenigen, die eindeutig als schuldig zu erkennen waren; es blieb ein Rest, der bis heute nicht verteilt ist.*

**A) Charakterisieren Sie die genannte Zeitperiode der deutschen Geschichte.****B) Worauf beziehen sich die folgenden Textstellen?**

a. *die Rechnungen*

b. *das Unheil entziffern*

c. *die Summe des Leidens war zu groß für die wenigen, die eindeutig als schuldig zu erkennen waren*

**C) Erläutern Sie die Begriffe *Vergangenheitsbewältigung* und *Kollektivschuld* im Spiegel des Zitats.**